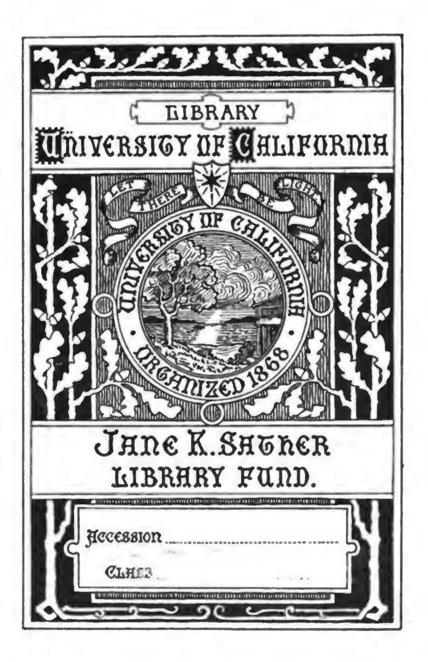
HUMANISMUS ODER HISTORISMUS ...

Friedrich Aly




LIBRARY
UNIVERSITY OF CALIFORNIA
LET THERE BE LIGHT
UNIVERSITY OF CALIFORNIA
ORGANIZED 1868
JANE K. SATHER
LIBRARY FUND.
Accession
Class



Humanismus oder Historismus.

Νᾶφε καὶ μέμνασ' ἀπιστεῖν.
Epicharm.

Von

Friedrich Aly.

Marburg.
N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung.
1902.


LC1013
A5



Der ästhetische Klassizismus, den vor 100 Jahren die Neuhumanisten begründet haben, ist ein Irrtum. Griechisch ist mehr als eine Sprache, in der etliche Heroen in einem fernen, schönen Weltenfrühling mit unerreichbarem Wohllaut gesungen und geredet haben. Griechisch ist nicht absolut vorbildlich; was gross im Altertum war, ist darum noch nicht überhaupt gross. Darum ist es hohe Zeit, dass die Gymnasien in andrer Weise Griechisch lehren, als sie es bisher gethan haben und noch thun. Weg mit der vormärzlichen Auffassung, wie sie sich in Curtius' Griechischer Geschichte darstellt! Die weltgeschichtliche Bedeutung des Griechentums ist der einzige Gesichtswinkel, aus dem griechische Sprache und Litteratur auf den höheren Knabenschulen betrieben werden darf.

So ungefähr lautet das Programm, das der Universitätsprofessor v. Wilamowitz-Möllendorff auf der Berliner Pfingstkonferenz und in gleichzeitigen Schriften entwickelt hat; dies Programm hat er nunmehr in dem griechischen Lesebuche durchzuführen gesucht, das, wenn es allgemein zur Einführung gelangt, von unberechenbaren Folgen für die Zukunft des Gymnasiums begleitet sein wird. Da es nun aber nach dem Urteil vieler Männer, die bisher als sachverständig galten, nicht unbedingt ausgemacht ist, ob diese Folgen heilsam oder heillos sein werden, so ist eine ernsthafte und unbefangene Würdigung angezeigt. So ist denn das vielberufene Buch der Gegenstand lebhafter Erörterung in den Konferenzverhandlungen aller preussischen Gymnasien gewesen. Die Prüfung ist noch nirgend beendet, und nur wenige Anstalten haben

sich wagemutig entschlossen, das Buch schon für dieses Schuljahr einzuführen. Die meisten werden durch gemeinsame oder Einzel-Lektüre in den Inhalt des Buches und die Absicht seines Herausgebers tiefer einzudringen versuchen, ehe sie es ihren Schülern vorzulegen wagen; denn gefährlich sind die Experimente auf dem Gebiete der Erziehung. Das haben uns die Erfahrungen des letzten Dezenniums gezeigt. Es ist so leicht, niederzureissen, so schwer, wieder aufzubauen. Haben wir auch wirklich bisher in einer verfallenen Hütte gehaust, deren morsche Wände dem Sturm der Wahrheit nicht mehr widerstehen können? War unsre und unsrer Vorgänger Arbeit wirklich ein grosser Irrtum?

Einen bescheidenen Beitrag zur Beantwortung dieser Frage will dieses Schriftchen liefern. Es erscheint in dieser anspruchsvolleren Form, weil der Abdruck in einer Zeitschrift zu lange Zeit erfordern würde. Eile aber thut not. Die Sache ist so wichtig, so ernst, dass jeder, der zur Feststellung der Wahrheit glaubt beitragen zu können, dazu nicht bloss berechtigt, sondern auch verpflichtet erscheint. Nur von den mannigfachen Anklagen und Vorwürfen, mit denen Wilamowitz die Lehrer der Gymnasien je und je überschüttet hat, glaube ich ganz absehen zu dürfen. Man kennt zur Genüge das leidenschaftliche Temperament, den grossartigen Subjektivismus des geistvollen Mannes. Ihm ist es Bedürfnis, wie seinem Vorgänger Moritz Haupt, einen Gegner zu erdichten, an dem er seinen Witz übt. Wir sind es ja gewohnt, Kritik zu ertragen, et *λεληθότως* consuetudo diuturna callum iam obduxit stomacho nostro. Auch ist ein Fortschritt zum Bessern nicht zu verkennen. Nachdem Wilamowitz in seiner Prorektoratsrede 1892 es rund abgelehnt hatte, zur Ausbildung von Kandidaten für das höhere Lehramt beizutragen, ist er nun selbst dazu gekommen, ein Schulbuch zu schreiben, nicht ohne mit freundlichen Worten die Lehrer der Gymnasien zur Mitarbeit aufzufordern. Da Muhamed nicht zum Berge kam, kam der Berg zu Muhamed. Doch Lob oder Tadel, Anerkennung oder Vorwurf, keins von beiden kann unser Urteil über die

Brauchbarkeit eines Schulbuches bestimmen. In nüchternster Weise und unter Vermeidung jeder verletzenden Polemik will ich versuchen darzulegen, wie ein praktischer Schulmann, unus de multis, über die neuste Reform des griechischen Unterrichts denkt. Zu diesem Zwecke muss ich etwas weiter ausholen.

1.

Was fanden die Neuhumanisten in der griechischen Sprache und Litteratur, das sie für den Jugendunterricht tauglich machte?

Es war nicht das geringste Verdienst des grossen Friedrich, dass er durch seinen trefflichen Unterrichtsminister v. Zedlitz dem Neuhumanismus die Stätte seines Wirkens bereitete. Die Rektoren Meierotto und Gedike sind unsre Ahnherren. Von Gesner und Ernesti begründet, wurde das „Dogma vom klassischen Altertum“ durch F. A. Wolfs Genie zum beherrschenden Element des geistigen Lebens der höheren Jugend. Aber nicht Verwaltung noch Wissenschaft allein konnten das siegreiche Vordringen des Neuhumanismus erwirken; es war in erster Linie die deutsche Dichtung, die von der Sonne Homers Licht und Wärme erhielt. Winckelmann verkündigte begeistert die frohe Botschaft von der Herrlichkeit der antiken Kunst, Lessing wies auf Homer für das Epos, auf Sophokles und Aristoteles für das Drama hin. Freilich glaubte man das ganze Griechentum unter der Formel von der edlen Einfalt und stillen Grösse umspannt zu haben. Das grosse Freundespaar ging ganz in der Bewunderung der Antike auf, ohne aber, wie weiland die alten Humanisten, eigene Art und Kraft preiszugeben. In Iphigenie erschien christliche Denkungsart und deutsches Wesen im griechischen Gewande; wie dort mit Euripides, so wetteiferte Goethe mit Homer in dem schönsten Gedicht deutscher Zunge, in Hermann und Dorothea. Fein und treffend verglich Schiller antike und moderne Denkungs- und Dichtungsweise; er erkannte sogar scharf den ganz modernen Charakter des

Euripides. In Wallenstein wetteiferte er erfolgreich mit dem Könige Ödipus; ja, auch die späteren Dramen, mit Ausnahme des Tell, sind nur zu verstehen unter gründlicher Berücksichtigung seiner Studien nach der Antike, die in der genialen Verirrung der Braut von Messina gipfelten.

Am klarsten und schärfsten aber hat Herder das Wesen des Neuhumanismus erfasst und dargestellt. Wozu lesen wir die Griechen? Nicht um sie nachzuahmen, sondern „dass wir den zarten Keim der Humanität, der in ihren Schriften wie in ihrer Kunst liegt, nicht etwa nur gelehrt entfalten, sondern in uns, in das Herz unsrer Jünglinge pflanzen; wer in Homer, ja in allen Schriftstellern von echt griechischem Geist, bis zu Plutarch und Plotin herab, bloss Griechisch lernt, ohne den Geist ihrer Komposition, diese feine Blüte, mit innerer Zustimmung seines Herzens zu bemerken, der könnte, dünkt mich, an ihrer Statt Sinesen oder Mongolen lesen.“ Die Welt der Griechen soll uns frei, soll uns zu Menschen machen, im Griechentum finden wir das wahre Mittel zur Beförderung der Humanität.

So Herder, wahrlich kein einseitiger Verehrer des Griechentums, der die Poesie aller Völker mit gleicher Liebe umfasste, der aber doch, im Einverständnis mit seinen grossen Zeitgenossen, ein Distichon der Anthologie in den Mittelpunkt geistigen Lebens stellte:

> Wie die Blumen die Erd' und wie die Sterne den Himmel
> Zieren, so zieret Athen Hellas und Hellas die Welt.

Wohlgemerkt, Athen, nicht Alexandria, und Hellas, nicht Macedonien.

Aus diesem Grunde hat der zweite grosse Unterrichtsminister Preussens, von Altenstein, mit seinem wackern Johannes Schulze das preussische Gymnasium gegründet. Freilich konnte sich das Griechische nicht an erster Stelle halten, weil das Latein mehr dazu geeignet ist, den Stoff zur grammatischen Bildung herzugeben. Grade wer einen intensiven Betrieb des Griechischen wünschte, musste mit der lateinischen Grammatik anfangen, wie ja auch die

römische Litteratur aller Orten nach Hellas führt. Die Parole lautete: Über Rom nach Athen! Und so ist es denn im wesentlichen bis zu der Epoche der Schulreformen verblieben. Allerdings ist das Ziel nicht überall erreicht, oft aus den Augen gelassen. Aber ist das nicht die Bedingtheit aller geistigen Thätigkeit? Giebt es einen auf das Unsichtbare gerichteten Beruf, der restlos seine Aufgabe löst? Am höchsten hat vielleicht das preussische Gymnasium unter L. Wiese gestanden, der unstreitig als der dritte grosse Leiter der Unterrichtsverwaltung anzusprechen ist. Indem er den unvermeidbaren Utraquismus Joh. Schulzes nach Möglichkeit eindämmte und das Centrum der alten Sprachen mit Nachdruck betonte, hat er uns Älteren die Schulbildung vermittelt, die für uns eins der wertvollsten Besitztümer ist. Wer so glücklich war, ein gut geleitetes Gymnasium zu besuchen, wird gern in die Verherrlichung der Alma mater Portensis einstimmen, die wir nicht ohne Rührung bei Wilamowitz lesen. Ich darf meinerseits auf meine Antrittsrede im Burger Programm (1896) verweisen, wo ich in der Charakteristik meiner Lehrer ein Bild des alten Gymnasiums zu zeichnen versucht habe. Vielleicht trat gelegentlich das Griechische ein wenig zu sehr hinter das Latein zurück, vielleicht spukte etwas von dem Geiste des alten Humanismus in dem Gymnasium Moritz Seyfferts. Aber wo der Lehrer des Griechischen seine Sache gut verstand, da haben wir nicht nur griechische Grammatik verstehn und beherrschen lernen, wir haben Demosthenes, Thukydides, Platon e tutti quanti mit gutem Erfolge gelesen. Die schönste Anerkennung haben meine lieben Lehrer geerntet, als der unvergessliche Ritschl den Zögling des Magdeburger Domgymnasiums in einer Seminarsitzung plötzlich fragte: Wo sind Sie auf der Schule gewesen? Wenn solche Fragen heute seltner an Studierende gerichtet werden, sind wirklich wir die Schuldigen?

So sind wir auf die Universität gekommen, vorzüglich vorbereitet. Was wir hier gelernt haben, geht auf das Konto unsrer Universitätslehrer. Können wir nicht genügend

Griechisch, so tragen wir nicht die Schuld, sondern sie. Dann traten wir ins Amt und unterrichteten, freilich ohne rationelle Ausbildung, so wie wir es unsern Lehrern ablernten, schlecht und recht, im Sinne Wieses, bis mit dem Jahre 1882 die Epoche der Reformen hereinbrach. 1882—1892—1901!

2.

Wie haben wir bisher Griechisch getrieben?

Ich will nicht von Methoden reden, alten und neuen. Wer die Geschichte der Pädagogik gründlich kennt, verlernt die Hochachtung vor den Methoden. Der eine fängt mit Homer, der andre mit Xenophon an; der eine treibt Sprachvergleichung, der andre liest Horaz der Abwechslung halber in Quarta. Ohne tüchtiges Einüben der Formen, ohne gründliches Vokabellernen geht es nicht an, Schriftsteller zu lesen. Ich führe nun diese der Reihe nach auf, um kurz darzulegen, warum wir sie lesen und wie wir sie lesen.

Zunächst Homer, Odyssee in Sekunda, Ilias in Prima, in Auswahl, aber unter Erhaltung des inneren Zusammenhangs. Wilamowitz meint, Jünglinge läsen nicht gern Märchen. Ja, wer sagt ihm, dass die Schule die Epen als Märchen liest? Das *πρῶτον ψεῦδος*, das alle folgenden bedingt, besteht bei ihm in der Annahme, Wissenschaft sei für Universität und Schule dasselbe. Damit thut er der Schule eine zu grosse Ehre an, bürdet ihr eine zu schwere Last auf. Das Gymnasium ist nur eine wissenschaftliche Elementarschule, wie O. Jäger irgendwo gesagt hat. Sie hat von den Ergebnissen reiner Wissenschaft nur geringen Vorteil. Weder die für die Geisteswissenschaft so fruchtbaren Kämpfe um die Einheit der Epen, noch die Entdeckungen Schliemanns fördern das Verständnis Homers, wie es die Schule erstrebt. Das Lied vom Groll des Achilles, dessen Einheit trotz mancher Einschiebsel für die Schule feststeht, zeigt uns, d. h. unsern Primanern, die Seelenkämpfe eines herrlichen Heldenjünglings, seine schwere Schuld, seine Strafe, seine Läuterung. Und

um ihn gruppieren sich Männer und Frauen von rein menschlicher und daher typischer Art: Helena, Andromache, Penelope; Diomedes, Odysseus, Nestor. Soll ich Seiten füllen mit Darlegung dessen, was für ein Erziehungswert in diesen Gestalten liegt, die niemals existiert haben? Hat Wilamowitz, der feine Kenner echter Poesie, einmal den Versen Schillers nachgesonnen:

> Alles wiederholt sich nur im Leben,
> Ewig jung bleibt nur die Phantasie.
> Was sich nie und nirgend hat begeben,
> Das allein veraltet nie?

Ein grosser Gelehrter hat es verstanden, was uns die Ilias ist, und das war kein Philologe. Herman Grimm hat in seinem Homer genau den Gesichtswinkel nachgewiesen, unter dem das Gymnasium Homer lesen soll. Aber das Flickwerk! Ja, darüber gehen nun doch die Meinungen sehr auseinander, und solange nicht einer Autorität es durch die communis opinio zugebilligt ist, ex cathedra das Echte und Unechte zu unterscheiden, wird es dabei bleiben, dass das ein jeder nach seinem Geschmack entscheidet. Es kommt auch nicht darauf an, was alt, sondern was schön ist. So lese ich z. B. gern trotz ihrer bedenklichen Jugend die *Δολώνεια*.

Also Homer bleibt. Mit der Lyrik, darin hat Wilamowitz recht, ist nicht viel zu machen, weil sie leider ein Trümmerhaufen ist. Glücklicherweise haben wir ja in Horaz den Nachbildner, der die Schöpfungen griechischer Sinnenfreudigkeit so herabgestimmt hat, dass man sie mit den Schülern lesen kann. Aber ein Florilegium möchte ich doch nicht abweisen, wie das der trefflichen Meissener Kollegen, von dem ich im letzten März das 5. Heft mit der Unterprima zum guten Teil gelesen habe.

In der Dramatik bevorzugt Wilamowitz Euripides, wir Sophokles. Warum? „Der Dichter, der das erschütterndste Bild des Menschen geschaffen hat, den die Götter verstossen haben, lebt in alle Ewigkeit als einer ihrer Lieblinge, dessen Haupt ein Abglanz ihres ewigen Lichtes, dessen Lippen ein

Schimmer ihres seligen Lächelns umspielt, weil er ihren Frieden in seinem frommen Herzen getragen hat.“ So Wilamowitz. Und deshalb lesen wir auch künftig Sophokles, und zwar abwechselnd alle Tragödien ausser den Trachinierinnen. Der Umgang mit einem so frommen, reinen, auf das Höchste gerichteten Geist ist heilsam für die heranwachsende Jugend. Die Chorgesänge sind schwer; diese übersetzt der Lehrer und lässt sie nach Möglichkeit auswendig lernen. Wer das *Εἴ μοι ξυνείη φέροντι* oder *Εὐίππου ξένε τᾶσδε χώρας* oder *Τελαμώνιε παῖ* in Kopf und Herz aufgenommen hat, hat einen Gewinn fürs Leben. Darum lehren wir nicht, dass Sophokles der erste Tragiker aller Zeit sei; aber wir vergleichen mit ihm Shakespeare und Schiller und weisen an den Unterschieden der analytischen und der synthetischen Tragödie das Charakteristische der drei Tragiker nach. Ist das wirklich so verkehrt? Aber Euripides! Das Bessre ist eben Feind des Guten. „Die Disharmonie (im Leben des Euripides) tritt um so greller hervor, und es mag wohl Menschen geben, denen es bei aller Empfänglichkeit für Poesie nicht möglich ist, diesen peinlichen Eindruck zu überwinden.“ So Wilamowitz. Und deshalb lesen wir Euripides auch künftig nicht: die Darstellung weiblicher Leidenschaft, die tendenziöse Heranziehung politischer Theoreme, die überall hervortretende Skepsis machen ihn nicht zur Lektüre unmündiger Jugend geeignet. Wilamowitz hat einmal in einer Rezension Euripides dem Ibsen die Hand reichen lassen. Würde der *εὔκολος ἀνήρ* sich mit dem griesgrämigen Norweger vertragen haben? So wenig wie Ibsen taugt Euripides zum Jugendschriftsteller.

In der Geschichtsschreibung lässt Wilamowitz Herodot gelten, aber Thukydides erscheint nur mit dem *λόγος ἐπιτάφιος* und einigen Bruchstücken, und Xenophon fällt ganz unter den Tisch. Warum? Wird doch Arrian willkommen geheissen, der seinem Vorbilde nicht das Wasser reicht. Wir fordern auch künftig für Obertertia Anabasis I und II, für Untersekunda III und IV, sowie Hellenica I und II, für Prima Thukydides I und II oder VI und VII in Auswahl. Freilich

wird ja gar nicht mehr danach gefragt, was der ästhetische oder ethische Bildungswert eines Schriftstellers ist, sondern ob er in die universalhistorische Betrachtungsweise hineinpasst. Aber sind nicht auch unter dieser Voraussetzung Thukydides und Xenophon Schulschriftsteller ersten Ranges? Ist nicht der Zusammenstoss Spartas und Athens, der dorischen Aristokratie und der ionischen Demokratie ein weltgeschichtlicher, typischer Vorgang? Ist nicht der Sieg hellenischen Freiheitsgefühls über asiatisches Herdentum eine That von weltgeschichtlicher Bedeutung? *Τὸ Ἑλληνικὸν ἐλεύθερον*, dieser Wahlspruch sichert dem abenteuerlichen Zuge der griechischen Söldner einen Platz in der Weltgeschichte neben dem Heere Alexanders. Und dazu die Fülle anderweitiger Vorzüge! Aus Xenophon weht eine Frische und Natürlichkeit den Leser an, die die besten seiner Schriften unzweifelhaft zu Jugendschriften ersten Ranges erhebt, während dem reiferen Primaner die strenge Persönlichkeit des Thukydides zum ersten Mal den Ernst wissenschaftlicher Quellenforschung in ihrer unerbittlichen Wahrhaftigkeit und Nüchternheit verständlich macht. Hier ist doch grade ein Gegengift gegen die isokratische Stilrichtung zu finden, die Wilamowitz so scharf verurteilt.

Ganz schlimm fahren bei ihm die Redner, der grosse Demosthenes wie der bescheidene Lysias; die „ephemeren Reden“ und „papierenen Deklamationen gegen Alexander“ sind nichts gegen Alexanders Thaten. Meines Wissens sind die Philippiken gegen Philipp von Macedonien gerichtet, nicht gegen seinen Sohn. Sie blieben freilich erfolglos und entbehrten vielleicht der Schärfe des politischen Blicks. Auch ein Bismarck sah verächtlich auf die Schönredner des Frankfurter Parlaments herab. Ein Bismarck hatte dazu auch das Recht, auch ein Alexander. Aber nicht einmal Philipp hat gering von seinem Gegner gedacht, und deutsche Jünglinge haben gar keine Veranlassung, einen hochmütigen Kultus des Erfolges zu betreiben. Es ziemt dem Primaner, sich für Marquis Posa zu begeistern und für das stolze Wort: Victrix causa diis placuit, sed victa Catoni. Daher wollen wir auch

ferner Demosthenes lesen, dessen glühende Vaterlandsliebe, dessen schwungvolle Beredsamkeit unsrer Jugend frommt. Auch seiner Beredsamkeit wegen; denn nichts thut den Deutschen zur Zeit so not als eine sorgfältige Pflege der rednerischen Form. Wer es schaudernd erlebt hat, und mehr als einmal in unsrer jubiläenreichen Zeit, wie schrecklich sich Festredner blamieren, wie schwer es repräsentierenden Persönlichkeiten fällt, den Empfindungen des Festtages einen angemessenen, geschweige einen hinreissenden Ausdruck zu geben, der wird von dem rhetorischen Teile der Jugendbildung nicht geringschätzig denken. Auch Wilamowitz verwirft Demosthenes nicht ganz, er hat die §§ 139—210 der Kranzrede aufgenommen. Aber das ist nicht genug und nicht recht gewählt. Viel wirksamer sind die philippischen, vor allem die olynthischen Reden und die über den Frieden, die je ein Ganzes bieten und das Feuer des ἀγών stärker nachfühlen lassen, als die schwere und überlange Rede vom Kranze. Lysias erwähnt Wilamowitz nicht einmal, und allerdings war der Freund der Kurtisane Neära kein Mann hohen Strebens und hat mit einer Ausnahme nur für andre Reden geschrieben; aber als Vertreter des Genus tenue ist er so übel nicht. Er führt zugleich gut in die Geschichte der Politik und Kultur um die Wende des 5. und 4. Jahrhunderts ein und wird erfahrungsmässig leicht und erfolgreich gelesen. Die Reden gegen Eratosthenes, für Mantitheos, über den Ölbaum, für den Armen sind in der Praxis erprobt, womit nicht gesagt sein soll, dass sie nicht durch einige Biographieen Plutarchs, aber aus der griechischen Geschichte, ersetzt werden könnten.

„Der Prima fehlt jetzt der erhebende Prosaiker.“ Man traut seinen Augen nicht. Selbst wenn wir von Demosthenes und Thukydides absehen, so ist doch Platon selbst in der trüben Zeit von 1892—1901 auf allen preussischen Gymnasien gelesen worden, zum wenigsten die Apologie, Kriton und meist auch die erzählenden Teile des Phädon. Daneben ist an allen grösseren Anstalten ein grösserer Dialog gelesen, und wenn Wilamowitz Phädon, Gorgias und das erste Buch

vom Staate fordert, so verlangt er damit nichts Neues und bestätigt den bisherigen Brauch; ich trage kein Bedenken, den Protagoras an vierter Stelle hinzuzufügen, auch den Menon. Freilich genügen die §§ 13—21 aus diesem Dialog im Lesebuche keineswegs; besser sind schon die §§ 52—64 des Phädrus, von dem aber ein hervorragender Philologe jüngst nach beendigter Lektüre versicherte, er sei recht schwer. Darüber täusche man sich nicht, dass die Behandlung rein dialektischer Stellen aus Platon in der Schule grosse Schwierigkeiten bereitet und nicht bei allen Schülern die Aufnahme findet, die man erhofft. Trotzdem muss auch Platons Dialektik der Jugend nahe gebracht werden. Wie aber steht es mit dem andern grossen Philosophen? Das Lesebuch bringt Stücke aus der Ethik und Naturgeschichte, aus der *πολιτεία* und der Politik des Aristoteles. Für viel wichtiger und fruchtbarer erachte ich die Erklärung der Poetik, und zwar nicht im griechischen, sondern im deutschen Unterricht, in Verbindung mit der Hamburgischen Dramaturgie und der Wallensteintragödie. Freilich erscheint das Verlangen unbescheiden, wenn ein Wilamowitz erklärt, die Poetik nicht erklären zu können. Vielleicht wird es gehen, wenn man sich einen Auszug herstellt, der sich auf die Theorie der Tragödie beschränkt. Aber auch diese verwirft Wilamowitz. Wir wollen darüber nicht streiten und zugeben, dass die berühmte Definition Lücken und Einseitigkeiten hat, namentlich pathologisch-technischer Art. Trotzdem erachte ich es für gut und heilsam, wenn der Schüler durch die Schule des Aristoteles geht, auf die Gefahr hin, mit ihm eine Zeit lang zu irren. Auch Lessings Laokoon und Dramaturgie sind anfechtbar und angefochten, und trotzdem erklären wir beide Schriften mit gutem Erfolge. Der Umgang mit diesen scharfen Denkern gleicht einem Stahlbad, das mächtig belebt und kräftigt. Übrigens ist für Aristoteles nicht, wie Wilamowitz meint, Euripides der Normaltragiker, wenn er ihn auch den *τραγικώτατος* nennt, sondern Sophokles, dessen König Ödipus er so oft citiert, wie keine andre Tragödie.

So lasen und lesen wir die griechischen Schriftsteller, die freilich, mit Ausnahme Homers, alle der Zeit von 490—338 entstammen. Wie wir sie erklären, ist zur Genüge angedeutet. Es mag nicht überall dasselbe sein. Aber freilich dringen wir auf das Verständnis des Textes und erachten Übersetzungen für nicht ausreichend. Auch hier ist Wilamowitz, der einige Tragödien vortrefflich übersetzt hat, andrer Ansicht; er meint, man könne auch durch Übersetzungen und andre Vermittlung (?) Homer und Sophokles verstehen. Ein *παράδοξον* von gefährlicher Tragweite! Der Beifall gewisser Schulpolitiker mag Wilamowitz zeigen, welche Interessen er damit gefördert hat, die Interessen derer, die nach wie vor 1901 mit demselben Fanatismus verkünden: linguam Graecam esse delendam. Das will Wilamowitz doch nicht; wozu also die Behauptung, die für einen Schiller zu Recht besteht, nicht für uns? Darum sind seine Übersetzungen nicht unnütz; sie erwecken den Gebildeten einmal wieder ein Verständnis für die Schätze, die im Griechentum schlummern, sie begründen indirekt die Notwendigkeit des griechischen Unterrichts. Aber für Schulzwecke reicht die Übersetzung, mit Ausnahme Shakespeares, nicht aus. Warum nicht? Abgesehen davon, dass das Original niemals durch eine Nachbildung ersetzt werden kann, ein Ölbild niemals durch eine Reproduktion, so ist grade die Fremdsprache ein treffliches Mittel, ein gründliches Verständnis des Schriftwerks zu erzielen. Es mag dem Laien seltsam erscheinen, ist aber thatsächlich wahr, dass es leichter ist, die Schüler zum Verständnis des Sophokles zu führen als zu dem Schillers. Die Muttersprache hat etwas Verführerisches; man hört die wohlvertrauten Laute, glaubt zu verstehen, versteht aber nichts, weil man nicht gezwungen ist, sich einzuarbeiten. Der fremde Text bietet unendlich viel mehr Schwierigkeiten, aber er gewährt auch nach ihrer Überwindung ein volles oder annähernd volles Verständnis der behandelten Stellen. Grammatik und Lexikon sind vortreffliche Führer. Bei Werken der Muttersprache muss die Energie des Lehrers der Oberflächlichkeit

der Schüler ein Paroli bieten. Man frage nur die Gebildeten. Ich habe noch nicht viele getroffen, die den Wallenstein verstanden haben; auch nicht die, die ihn in Obersekunda erklärt wissen wollen.

Das ist „der verkümmerte Rest von dem, was vor 100 Jahren für die damaligen Bedürfnisse gesucht und auch gefunden war". Wirklich? Ist es wahr, „dass man sich anbetend niedergeworfen hat vor irgend welchen Idealbildern, die in der Zeit des Klassizismus errichtet wurden?" Seltsam. Derselbe Verfasser schreibt an einer Stelle: „Platons Dialoge mit ihrem religiösen Feuer sind dazu angethan, in der Jugend statt blasierter Fertigkeit den schwärmerischen Zug zu wecken, der ihr so gut steht, und von selbst schlägt sich die Brücke zu Paulus, der in seiner ganzen Person wirksam gemacht werden kann, nicht immer durch den Römerbrief und seine Dogmatik (NB. wodurch sonst?). Platon im griechischen, Goethe im deutschen, Paulus im Religionsunterricht, diese drei Herzenskündiger zusammen wirkend werden unsren Söhnen die Seele mit einem Geiste stärken, der sie gegen die Ansteckung durch die schlimmsten Gifte der Gegenwart immun macht."

Also et hic dii sunt, auch hier Idealbilder, die man bewundern, also anbeten soll. Von ihnen ist freilich Platon hellenisch, nicht hellenistisch, Athener, nicht Alexandrier. Für Goethe würde ein erfahrener Erzieher Schiller der Jugend hinstellen, für Paulus aber den, den jener verkündet, Jesus Christus.

3.

Dem sei nun, wie ihm wolle, Wilamowitz erklärt den fundamentalen Standpunkt der heutigen Gymnasialmänner für verkehrt. „Die Antike als Einheit und als Ideal ist dahin; die Wissenschaft selbst hat diesen Glauben zerstört." Für die Sprachwissenschaft ist das Griechische an die Stelle des Sanskrit getreten, der Orient hat unter griechischem Einfluss gestanden, das Christentum hat viele Bestandteile vom Hellenentum aufgenommen, die Geschichte der exakten Wissenschaften

weist auf die Griechen hin, die Rechtswissenschaft ist durch das Stadtrecht von Gortyn und ägyptische Papyri bereichert worden. Überhaupt die Entdeckungen. Schliemann hat uns Mykene und Ilios, Humann Pergamum erschlossen. Herondas ist aus seinem Grabe gestiegen, und täglich mehrt sich unsre Erkenntnis. Wir haben im Fries des Zeusaltars einen Naturalismus der Kunst kennen gelernt, den ein Winckelmann niemals für möglich gehalten hätte. In den Mimiamben tritt uns eine Augenblickskunst entgegen, der selbst ein Décadent unsrer in aller Nichtsnutzigkeit grossen Zeit nichts Ähnliches zur Seite stellen könnte. Wo bleibt da die edle Einfalt und stille Grösse?

Mit einem Worte, seit Rankes genialem Versuch, eine Weltgeschichte zu schreiben, hat die Wissenschaft mehr und mehr den universalhistorischen Gesichtswinkel betont, von dem aus jedes Volk und jedes Werk in den ungeheuren Kreislauf der irdischen Dinge eingereiht werden muss. So wird das Griechenvolk in seinen Beziehungen zum Orient einer-, zu Rom andrerseits richtiger gewürdigt, als die Selbstbeschränkung früherer Zeiten es zu thun vermocht hatte. Die historische Betrachtungsweise, der Historismus, ist die differentia specifica der Forschung auf dem Gebiete der Geisteswissenschaft. Unbewusst spielt dabei wohl der politisch-militärische Zug unsrer Zeit eine sekundäre Rolle. Es ist für den sinnenden Beobachter verständlich, warum in der Zeit des Imperialismus grade das Reich Alexanders und die Kultur des römischen Kaisertums das Interesse unsrer Gelehrten fesseln.

Nur der „Unterricht hat weder mit den Wandlungen in der Richtung unsrer geistigen Interessen Fühlung behalten noch auch mit dem Fortschritte der Wissenschaft selbst.“ Warum wohl? Die Lehrer der Gymnasien haben doch sonst nicht in dem Ruf gestanden, der Wissenschaft examine rite superato den Rücken zu kehren; sind doch erst jüngst zwei jüngere Oberlehrer zu ordentlichen Professoren der klassischen Philologie berufen worden. Die verstehen doch Griechisch, und einige andre wohl auch, zwar nicht so viel wie ein

Gelehrter, der ein ganzes Leben auf das Studium des Griechischen verwenden darf. Wir armen Schulmänner können uns nicht mit einer Sprache begnügen; wir unterrichten ausser Griechisch auch Latein, Deutsch, Geschichte, Geographie, wissen auch in der Pädagogik Bescheid, ersetzen also vielleicht durch die Vielheit der Interessen, durch die Weite des Blicks, was uns im Vergleich mit einem Spezialisten der griechischen Sprache an Tiefe und Umfang der Kenntnisse abgeht. Ist also nicht vielleicht ein anderer Grund für die Differenz von Schule und Universität aufzufinden als Unwissenschaftlichkeit?

Der Historismus hat unzweifelhaft seine Berechtigung; er schärft das Wort Heraklits von dem Fluss aller Dinge ein und ermahnt zu nüchterner, allseitiger Betrachtung des Völker- und Geisteslebens. Er gelangt damit zu Demokrits ἀθαμβίη, dem Nil admirari des Horaz. Wie sollte es auch anders sein? Wer zu einer gelassenen, weil umfassenden Betrachtung menschlichen Lebens und Treibens hindurchdringt, der wird das Schwärmen und Bewundern verlernen; weiss er doch, wie historische Erscheinungen entstehen, wie sie vergehen. So der Historiker, der von den Jüngeren als ihr Meister verehrt wird, Ranke. Ob dies die einzige, die absolute Methode ist, steht dahin; ein Mommsen, ein Treitschke haben die Aufgabe des Geschichtsschreibers anders erfasst. Wie aber steht die Pädagogik dieser wissenschaftlichen Objektivität des Historismus gegenüber, sie, die doch auch ihre Axiome und Gesetze hat?

„Das Schaudern ist der Menschheit bestes Teil", d. h. das Staunen, das Bewundern. Das gilt in erster Linie für die strebende Jugend, und genau ebenso denkt in wunderlicher Inkonsequenz Wilamowitz. Er will ja keine blasierte Fertigkeit, er will einen schwärmerischen Zug, will Herzenskündiger, Geist. Nun wohl, dann muss er auf den Historismus verzichten, weil er sich sonst in einen heillosen Widerspruch verwickelt.

Wozu wollen und sollen wir denn die Jugend erziehen? Ich denke, zu christlichen Persönlichkeiten, die auf historischer

Grundlage zu wissenschaftlicher Arbeit wie zum Dienst in Staat und Kirche befähigt sind. Zu diesen hohen Zielen kann der nackte Historismus nicht führen. Denn der Jugend besagt die Weisheit Heraklits rein nichts. Nicht Wechsel, sondern Dauer, nicht Fluss, sondern Zustand, nicht Ausnahme, sondern Regel, das sind die Kategorieen, deren die Pädagogik nicht entraten kann. Wir wollen es dem akademischen Lehrer nicht verübeln, dass er die Jugend nicht kennt, mit der wir es zu thun haben. Die will etwas Festes, Sicheres, Autorität und Regel, Vorbild und Muster. Vor der akademischen Lernfreiheit liegt der enge Pass der Schule, durch den alle hindurch müssen, vornehm und gering, reich und arm, begabt und minder begabt. Ehe die Freiheit gegeben wird, muss ein zuverlässiger Massstab vermittelt werden, damit der unberatene Jüngling nicht endlos irrlichteliere. Für Religion und Sittlichkeit bieten wir das Evangelium von Christus, für die Erkenntnis des Schönen und Guten die Werke der Alten, derselben, die vor 100 Jahren ihre Dienste gethan haben. Oder giebt es keine absoluten Werte auf ästhetischem Gebiete? Es giebt doch deren in Religion und Sittlichkeit. Haben die Alten wirklich ihren Kurswert bei der Wissenschaft verloren, und lächelt uns nicht mehr die Sonne Homers? Ja, wie wollen wir dann Schiller und Goethe verstehen, wenn wir die Dichter nicht mehr verehren, die sie verehrten?

Doch gesetzt, wir wollten gleich jenem Sigambrer die alten Götter verbrennen und neue anbeten. An wen sollen wir uns wenden? An die Wissenschaft. Was ist das? Eine Abstraktion, mit der hier nichts anzufangen ist. Also an die Gelehrten. An wen? Anders lehrt E. Meyer, anders Pöhlmann, anders Beloch. Gesetzt, wir erwählten die Griechische Geschichte Belochs zum Ausgangspunkt unsrer Abschätzung des Griechentums. Es ist ein elegant geschriebenes Werk von mässigem Umfang, wohl geeignet, den altmodischen „vormärzlichen“ Curtius (1. Auflage erschienen 1857) zu ersetzen. Aber der Inhalt! Mit erbarmungsloser, uferloser Kritik beseitigt

der Verfasser die ganze griechische Geschichte vor Solon; alles erklärt er für erlogen, auch die Wanderungen, einschliesslich der dorischen. Es bleiben nur einige wirtschaftliche Notizen, die Lehrer wie Schüler wenig interessieren. Die Heldenzeit der Perserkriege wird rasch erledigt; es soll ja jetzt irgend einer herausgebracht haben, dass bei Marathon und Salamis die Perser Sieger waren. Warum auch nicht? Hat man etwas lange gelehrt, so kann man ja zur Abwechselung das Gegenteil lehren. Vergleiche Nietzsche und seine Umwertung der Werte. Aber es kommt noch besser. In dem Kapitel, das von dem Geistesleben der Griechen handelt, wird am kräftigsten mit den alten Vorurteilen aufgeräumt: Sokrates ein Schwätzer, Sophokles ein Schönredner, der Gipfel der griechischen Bildung Protagoras, das Ebenbild Kants. Mehr kann man an vorurteilsloser Geschichtsschreibung nicht verlangen.

Wilamowitz wird erwidern, dass er für die Werturteile seines Mitforschers nicht aufzukommen brauche. Ich wollte ihm auch nur zeigen, dass sich auf reine Wissenschaft so wenig der Lehrgang des Schulunterrichts begründen lässt wie eine Welt- und Lebensanschauung. Denn die Wissenschaft ist in beständigem Flusse; was heute als feststehend gilt, kann morgen durch die Entdeckung einer Handschrift, eines Monuments umgestossen werden. Man kann aber nicht seine Lebens- und Weltanschauung, man kann nicht den Lehrgang einer Schule alle paar Jahre umwerfen. Grade hier ist der Segen der Tradition ungemein schätzenswert. Wer mit der Schule experimentiert, gefährdet im Falle des Misslingens kein corpus vile, sondern ein kostbares Gut, die Jugend. Wie nun, wenn die preussische Unterrichtsverwaltung das Buch von Beloch, „eine für weitere Kreise bestimmte, aber auch für den Fachmann in hohem Grade interessante und wertvolle Leistung“ (Pöhlmann) für kanonisch erklärte? Dann müssten Griechentum und griechische Litteratur aus den Gymnasien einfach ausgeschieden werden, wenn man es nicht darauf anlegte, unsre Jugend zum Atheismus und Materialismus zu erziehen.

Um wie viel erquicklicher ist da die Weisheit des Studentenliedes, das ich immer und immer wieder gern aus jugendlichen Kehlen singen höre:

> Die Tempelhallen aufzuschliessen
> Dem frisch erblühenden Geschlecht,
> Wo sie die hohen Helden grüssen,
> Die einst gekämpft für Licht und Recht,
> Ist unser Teil!

Das ist die Aufgabe des griechischen Unterrichts auf den Gymnasien, nicht aber, die deutsche Poesie über einen griechischen Leisten zu spannen. Wenn Wilamowitz die Elektra des wackern, um Aristophanes wohlverdienten Th. Kock verspottet, so ist er der Sache nach im Recht; wenn er aber mit Grillparzer Goethes Iphigenie als ungriechisch verwirft, so ist das eine Verirrung. Iphigenie hat den Philologen nie gefallen. Treffend nennt selbst Schiller sie erstaunlich ungriechisch und modern. Aber um so höher steht sie allen, die mit Hettner in ihr „die Versöhnung und innige Durchdringung des Antiken und Modernen“ sehen. In diesem Sinne kann der griechische und deutsche Unterricht sehr wohl in Verbindung gesetzt werden, ohne dass dem einen oder dem andern Teile Unrecht geschieht. Will man bei solchem Anlass die Unzulänglichkeit des modernen Naturalismus, die Krankhaftigkeit Ibsenscher Dramatik durch den Vergleich mit Wesen und Wirkung attischer Tragödien erläutern, so ist jeder dazu berechtigt, der sich ein reines Verständnis für echte Poesie bewahrt hat. Wer darüber spottet, weiss eben nicht, wie dankbar die Jugend für solche Winke ist.

Der Humanismus also, nicht der Historismus, muss auch künftig das Kriterium sein, nach dem die griechischen Schriftsteller für den Schulzweck ausgesucht werden, und zwar nicht nur aus ästhetischen, sondern vor allem aus religiös-ethischen Gründen. In den Schulschriftstellern soll die Jugend hohe Muster, nicht die höchsten Muster der litterarischen Gattungen kennen lernen, Männer, die in Leben und Schriften dem Idealismus verpflichtet waren, deren Bücher überreich

sind an vorbildlichen Gestalten, Gedanken reinster Sittlichkeit, edelster Gesinnung. Es ist nicht in erster Linie das historisch bedingte Griechentum, sondern der rein menschliche Gehalt, den wir in diesen Schriften suchen. Nicht die Iphigenie des Euripides, die ränkevolle, rachsüchtige Griechin der historischen Zeit, sondern die Iphigenie Goethes ist unsre Führerin. Das ist zwar nicht im eigentlichen, aber im höheren Sinn Griechentum, das befreit ist von der Mangelhaftigkeit irdischer Erscheinung. Wollten wir echtes, historisches Griechentum unsern Schülern vermitteln, so müssten wir ihnen die Komödien des Aristophanes vorlegen, vielleicht das Grösste, was der attische Genius geschaffen hat, oder die Rede gegen Neära oder die Mimiamben des Herondas. Das ist waschechtes Griechentum. Was legt Wilamowitz den Schülern vor?

4.

Wilamowitz nennt selbst Gesner und Jakobs seine Vorgänger. Ich erinnere mich ganz gut, um die Mitte der siebziger Jahre nach dem Elementarbuch von Jakobs-Classen in Quarta Griechisch unterrichtet zu haben. Nach 38 Seiten voll Einzelsätzen bringt es Fabeln nach Äsop (= Wilamowitz 1—6), Anekdoten und *ἀποφθέγματα* (= W. 32—42), Naturgeschichtliches, Mythologisches, darunter die reizenden Göttergespräche Lukians, Geographisches (= W. 207—234.) Ein 2. Band, den ich nie praktisch erprobt habe, enthielt Historisches aus Plutarch, Xenophon und Thukydides (= W. 43—134) und Rhetorisches, darunter Demosthenes über den Frieden.

Wir schafften das Buch ab. Warum doch wohl? Einmal aus dem rein praktischen Grunde, weil es die Einübung der griechischen Formenlehre nicht ausreichend unterstützte, und zweitens, weil wir die encyklopädische Buntheit des Inhalts für ungesund hielten und glaubten, dass ein zusammenhängendes Schriftwerk nahrhafter sei, wie es z. B. in der Anabasis so wünschenswert als möglich zu Gebote steht.

Und heute? Ist das Gymnasium einheitlicher geworden, sodass es sich den Luxus der Zersplitterung erlauben kann? Im Gegenteil. Seit 1882 sind immer neue Fächer in unsre Hochburg eingebrochen und haben sich behaglich auch da festgesetzt, wo wir einst nicht nur die beati, sondern auch die iusti possidentes waren. Doch ich will nicht klagen, nur das betonen, dass von allen schwachen Seiten des Gymnasiums die Vielheit der Fächer, die Buntheit des Lektionsplans wohl die schwächste ist. Die *ἐγκύκλιος παιδεία* ist aber wohl nicht das Ideal einer Erziehung, die auf das Echte und Tiefe ausgeht. *Πολυμαθίη νόον οὐ διδάσκει*, citiert Wilamowitz nach dem weisen Heraklit und — schenkt uns ein Chrestomathie. Aus 26 Schriftstellern ist sie zusammengestellt, zu denen sich noch Homer, Herodot, Platon und die Tragiker gesellen, ein gradezu sinnverwirrendes Mosaik, dessen Inhalt wo möglich noch bunter ist als die Zahl der Verfasser. Aber prüfen wir im einzelnen.

Als leichte Plänkler ziehen äsopische Fabeln voraus, denen sich Novellistisches anschliesst, ein Leben Äsops, eine Münchhausiade Lukians und ein sentimentales Idyll Dios; zum Schluss folgen Sentenzen und Anekdoten. Einen erziehlichen Wert dürfte dieser Teil kaum beanspruchen. Was gut ist, ist nicht neu; was neu, nicht gut. Was soll das Lügenmärchen, was das Idyll? Die Schilderung freundlichen Jägerbehagens mag die blasierten Söhne der Grossstädte interessieren; für unsre halbländlichen Verhältnisse z. B. brauchen wir das Idyll nicht, wir leben es selbst.

Ernsthafter ist die historisch-politische Abteilung, die das einzige grössere Dichtwerk aufweist, die Botenrede aus den Persern; dann Stücke aus der *πολιτεία Ἀθηναίων*, der *λόγος ἐπιτάφιος*, die Vorbereitung zum Entscheidungskampf gegen Philipp, Alexander und Porus, Scipio und Ti. Gracchus, alles nach 8 Historikern, Demosthenes eingerechnet. Auch der *λόγος ἐπιτάφιος* des Perikles? Der Herausgeber versichert in der Vorrede, dass der erste Band überwiegend ganz leichte Stücke enthalte; seine Seminaristen haben vermutlich die Probe

gemacht. Auch beim λόγος ἐπιτάφιος? Dies ist nun grade das einzige Stück, das ich nie Primanern zumute, weil es zu schwer ist; ich bin glücklich, wenn ich mit Classens Hülfe die Rede den Schülern vorübersetzen kann. Hat da wohl der Herausgeber richtig ermessen: quid ferre recusent, quid valeant umeri? Dazu ist die Berücksichtigung der griechischen Geschichte sehr spärlich, die der römischen unzureichend; die Schüler hören kein Wort vom peloponnesischen Kriege, von Cyrus dem jüngern, von Epaminondas. Und Scipio, Ti. Gracchus und Cäsar sind doch sehr vereinzelte Vertreter des Römertums. Die staatsrechtlichen Auseinandersetzungen des Aristoteles und Polybius gehen über das Verständnis des Durchschnittsschülers hinaus und werden ganz gewiss keinem lebhaften Interesse begegnen.

Aber die pièce de résistance ist vor allem der zweite Halbband, der sich die Aufgabe gestellt hat, die Wurzeln der modernen Wissenschaft im Griechentum nachzuweisen. Die Aufgabe ist glänzend gelöst; man bewundert die Belesenheit und Gelehrsamkeit des Herausgebers, dessen Arbeitsgebiete doch Mathematik, Medizin und Astronomie so fern als möglich liegen. Aber was soll das alles für den Zweck der Jugendbildung? Glaubt er die Modernen auf ihrem eigenen Felde schlagen zu können? Doch wir wollen seiner Beweisführung gewissenhaft folgen.

Bei Gelegenheit der Staatslehre des Aristoteles sagt er: „Da kann er das Wesen der Dinge und die ewig gleichen Grundbedingungen und Endziele der Gesellschaftsordnung, unbeirrt durch die Fülle des modernen Lebens und die Schlagworte der modernen Parteimeinungen, kennen lernen und an denkwürdigen, leicht und voll übersehbaren Lösungsversuchen sein Urteil bilden und seine Gesinnung befestigen."

Wirklich? Wilamowitz spottet über die Schulmänner, die mit Sophokles und Aristoteles den Naturalismus und Ibsen bekämpfen wollen, und er glaubt mit Aristoteles und Polybius die Sozialdemokratie und andere Parteien bekämpfen zu können? Jenes dürfte leichter sein als dieses; denn auf dem

Gebiete des Schönen kann das Gefühl die Hülfe des Verstandes nicht entbehren, in der Politik aber gebietet die Leidenschaft, die dem Verstande das Ohr verschliesst.

Aber noch mehr soll das Lesebuch. Clemens, Marcus und Epiktet sollen uns für das Reich Gottes gewinnen. Ganz richtig, nur bitte ich für Clemens das Evangelium und die Briefe, für Marcus und Epiktet Sokrates und Platon zu setzen. Auch hier wird nichts Neues zu Tage gefördert; dass Platon ein *παιδαγωγὸς εἰς Χριστόν* sei, wussten wir schon längst.

Und die exakten Wissenschaften! Wer ist denn wohl in der Lage, das alles mit gleichem Interesse und gleichem Verständnis zu umspannen? Kann es denn Wilamowitz? Hat er nicht einen Stab von Mitarbeitern aufbieten müssen, um seine Aufgabe zu lösen? Und wenn er es nicht allein bewältigt hat, will er es uns zutrauen? Viel Ehre, aber auf Gegenliebe wird er nicht so leicht rechnen können. Und wenn wirklich die schwere Aufgabe gelöst wird, wenn gründlich vorbereitete Lehrer, etwa in 5 Jahren, im stande sein werden, das alles zu übersetzen und zu erklären, was wird dann das Ergebnis sein? Der Durchschnittsschüler wird das Gymnasium mit dem fröhlichen Bewusstsein verlassen, dass das 20. Jahrhundert es gottlob weiter gebracht hat als die alten Griechen. Jede Karte unsrer Tage wird in seinen Augen Strabon beschämen, jede Dampfmaschine Archimedes, jedes medizinische Institut Hippokrates, jedes Automaten-Restaurant Heron. Und, Hand aufs Herz, hat er nicht recht? In den Realien sind wir den Alten über, aber in den Idealien sie uns. Wenn auch der Historismus grade hier von einem höheren Standpunkte aus berechtigt ist, so wird er doch sein Recht gegenüber der brutalen Macht der Thatsachen nicht behaupten können. Ich verweise Wilamowitz auf die Ausführungen des inzwischen verstorbenen Realgymnasialdirektors Schwalbe: „Die moderne Kultur kann auf Grund der Naturwissenschaften meiner Ansicht nach dasselbe aufbauen, was Sie in historischer Beziehung verlangen.“ So denken sieben Achtel aller Naturforscher; sie werden uns niemals glauben, dass eine Geschichte ihrer

Wissenschaften bis zu den Griechen hinauf für die Jugendbildung oder die Fortschritte ihrer Studien fruchtbar sei. Zeigen wir ihnen, dass wir auf einem andern Gebiete Kräfte entwickeln können, die eine heilsame Ergänzung zu ihren Errungenschaften darstellen. Das Zeichen, unter dem wir allein mit Aussicht auf Erfolg kämpfen können, sind die unsichtbaren Güter der Menschheit, das Ideale, Humane, nicht die Dinge, die man misst und wägt.

Darum schliesst ja auch Wilamowitz mit dem Abschnitt „Philosophie". Aber was soll ein Schnippelchen Platon, ein bisschen Theophrast, ein Stück Aristoteles, Bruchstücke der späteren Stoiker? Ist nicht ein Dialog Platons, vollständig gelesen und erklärt und verstanden, mehr wert als ein Frikassee aus einem Dutzend Schriftsteller? *Πολυμαθίη νόον οὐ διδάσκει*, was auch vom 8. Abschnitt „Altchristliches" gilt. Wir haben so wenig Lust, dem Religionslehrer zu fronen, wie dem Mathematiker oder Physiker. Die griechischen Stunden für die Griechen, d. h. die Hellenen. Darum begrüssen wir freudig das Stück aus Platons Phaedrus im 9. Abschnitt und bedauern nur, dass es nicht mehr ist. Alles andre, auch die 2 Seiten aus Dionysius Thrax, die Urkunden und Briefe, sind Dinge, die zwar nützlich und lehrreich sind, aber nicht unumgänglich zur Erkenntnis des Griechentums, das wir meinen, das die Grundlage allgemein höherer Geistesbildung seit 100 Jahren mit vollem Rechte abgegeben hat und auch ferner mit vollem Rechte abgeben wird.

Und dies Lesebuch, das des Anregenden und Belehrenden so viel bietet, aber nicht geeignet ist, dem Zweck des Jugendunterrichts, wie wir ihn verstehen, zu entsprechen, soll ein staatliches Buch sein oder werden? Niemals ist ein unheilvollerer Gedanke einer geistsprühenden Feder entschlüpft. Die Unterrichtsverwaltung soll ein Lesebuch kanonisieren und den Leitern und Lehrern der Gymnasien alle Freiheit in der Auswahl der Lektüre mit einem Schlage benehmen? Ja, ahnt denn Wilamowitz nicht, dass das der geistige Tod, die Uniformierung der Geistesbildung, ein bureaukratischer Cäsaro-

Papismus der schlimmsten Art sein wird? Wird eine Verwaltung, die die Schule so in ihre Gewalt gebracht hat, vor der Schwelle der Universität Halt machen? Wo bleibt dann die Lehrfreiheit, in der wir mit Wilamowitz das Palladium der Wissenschaft sehen? Nein, nur auf dem Boden der Freiheit kann ein Reformwerk gedeihen; nur der gewissenhaften Erwägung der Männer, die sich die Erziehung zum Lebensberuf gewählt haben, kann es überlassen werden, ob sie einen kühnen Versuch wagen, ob sie Alexandria über Athen, die hellenistische über die hellenische Zeit stellen wollen. Der Versuch wird hie und da gemacht werden und wird nicht gelingen.

5.

Doch genug der Polemik und des Widerspruchs, der uns wahrlich nicht leicht geworden ist. Denn gern erkennen wir die grossen Eigenschaften unsers Gegners an. Um so freudiger wollen wir da zustimmen, wo wir von ganzem Herzen zustimmen können, ohne die Lebensader des Gymnasiums zu unterbinden, die Pflege des ethisch-ästhetischen Humanismus.

Ist auch das Lesebuch nicht geeignet, als obligatorisches Hülfsmittel dauernd verwendet zu werden, so ist es vorzüglich dazu befähigt, dem Privatstudium der Primaner, ja auch der Kandidaten und Lehrer als Unterlage zu dienen. Wir müssen darauf ausgehen, den wissenschaftlichen Sinn unsrer reiferen Schüler zu eige er, freiwilliger Thätigkeit anzuspornen. Lesekränzchen mögen sich bilden, wo strebsame Schüler, von ihren Lehrern beraten, geeignete Abschnitte des Lesebuchs studieren. Wo aber wissenschaftlicher Sinn in den Schülern geweckt werden soll, da muss er vor allem in den Lehrern leben. Wir können dem geistreichen Manne nur dankbar sein, wenn er uns, und ich schliesse mich nicht aus, zu einer Revision unsers gelehrten Rüstzeugs veranlasst. Das Lesebuch zeigt uns in nuce, welche gewaltigen Fortschritte die philologische Wissenschaft in den letzten 30 Jahren gemacht hat. Eilen wir, ihrem Gange nachzuwandeln und uns mit

ihren Ergebnissen vertraut zu machen. Auch in dieser Hinsicht wird das Lesebuch sich fruchtbar erweisen.

Und damit komme ich auf einen Punkt, wo ich ganz besonders meine Übereinstimmung mit Wilamowitz aussprechen kann. Auf der Pfingstkonferenz wurde von ihm und seinen Mitforschern ein Antrag der Unterrichtsverwaltung an das Herz gelegt, „dass den Lehrern nach Möglichkeit Förderung gewährt werde, sich selbst wissenschaftlich fortzubilden, und dass ihnen die wissenschaftliche Arbeit nicht durch ein Übermass der Berufsgeschäfte unmöglich gemacht werde.“

Das ist wohl der verständigste Beschluss, der auf der Konferenz aus der Initiative der Versammlung hervorgegangen ist. Er trifft einen wunden Punkt, der auch von andrer Seite (z. B. von Paulsen in den „Preuss. Jahrbüchern“) beleuchtet ist. Die wissenschaftliche Arbeit der Gymnasiallehrer hat nachgelassen; sie ist in Gefahr, noch mehr beeinträchtigt zu werden. Schon hat jemand vorgeschlagen, die Jahresberichte in Wegfall zu bringen, mit der für manche recht einleuchtenden Begründung, dass man damit viel Geld ersparen könnte. Also auch die wissenschaftlichen Beilagen, die schon in einigen Provinzen selten und seltener werden!

Der Gründe für diese Einbusse sind mancherlei zu nennen. In erster Linie die Erhöhung der Wochenstunden, die ein fremder Wille bei der Erhöhung der Gehälter auflegte. Man wiegelt jetzt wieder allmählich ab, aber es geht langsam, und was einmal versehen ist, kann nicht wieder ausgeglichen werden.

Von Einfluss war auch die didaktische Reformbewegung seit dem Anfang der achtziger Jahre, die einen wahren Strom von Tinte und Druckerschwärze für die Herstellung von Lehrbüchern und pädagogischen Aufsätzen verschwendete. Das Ergebnis war die Ordnung für die Ausbildung der Kandidaten, ein heilsamer Gewinn für die Schulen; aber unentwegt erscheinen Lehrproben und Lehrgänge, Übungs- und

Lesebücher, Grammatiken und Chrestomathieen, sodass man oft verzweifelt ausrufen möchte: Cui bono?

Auch die Standesbewegung war von Einfluss. Ich will sie nicht tadeln, müsste ich doch meine eigene Vergangenheit preisgeben. Aber die Jüngeren schiessen vielfach über das Ziel hinaus und schaden der guten Sache mehr, als sie ihr nützen. Es wäre zu wünschen, dass auch hier einmal Friede gemacht würde. Man hat uns vorgerechnet, dass die bekannte Differenz zwischen Richtern und Oberlehrern nur noch ganz gering sei. Warum beseitigt man sie nicht ganz? Minima praetor non curat.

Zum Schluss möchte ich auch auf einige Ministerialverfügungen hinweisen, die in der angedeuteten Richtung nicht anspornend, sondern zurückhaltend gewirkt haben. Wenn freilich die Verfügung vom 16. Juli 1893 (U II 1867) den Abdruck einer syrischen Handschrift in einem Schulprogramm tadelt, so lässt sich das verstehen. Wenn aber in der Verfügung vom 19. Januar 1866 (Wiese-Kübler I S. 380), auf die wiederholt hingewiesen ist, verlangt wird, dass solche Abhandlungen ein näheres Verhältnis der Schule auch zu den Eltern der Schüler sowie zu dem grössern Publikum anbahnen sollen, so ist das oft missverstanden und führt mit der Zeit dahin, dass die Abhandlungen ganz wegfallen. Und das wäre wieder ein Schritt abwärts. Die Abhandlung ist ein Symbolum des wissenschaftlichen Geistes, der in dem Lehrerkollegium herrscht. Ich habe schon manche Abhandlung mit meinem Imprimatur versehen, von der ich nichts verstand. Schadet das etwas? Der Verfasser hat ganz gewiss an der Bethätigung seines wissenschaftlichen Sinns Freude und Steigerung seiner geistigen Kraft erfahren. Hier wäre eine anregende, aufklärende Ministerialverfügung einmal sehr erwünscht.

So ist eine Kluft entstanden zwischen der Universität und dem Gymnasium, die allmählich auf beiden Seiten schmerzlich empfunden wird. Denn naturgemäss tritt Mangel an gegenseitigem Verständnis ein und dann als unausbleibliche

Folge Misstrauen und Geringschätzung. Das ist nicht gut; denn das Gymnasium arbeitet für die Universität, der es seine Maturi schickt, die Universität für das Gymnasium, dem sie ihre Kandidaten sendet. Die Lehrer des Gymnasiums bedürfen der Anregung der Lehrer der Universität, sei es mündlich, sei es durch ihre Werke, um nicht in dem Einerlei der Berufsarbeit zu versauern; die Lehrer der Universität bedürfen der Verbindung mit den Lehrern der Gymnasien, um nicht auf einsamer Höhe die Fühlung mit weiten Kreisen der Gebildeten zu verlieren. Es war daher ein guter Gedanke, dass die Unterrichtsverwaltung Schulmänner zu Mitgliedern der Wissenschaftlichen Prüfungskommissionen ernannte. Aber das ist nicht genug.

Die Unterrichtsverwaltung wird darauf sinnen müssen, wie sie Universität und Gymnasium einander nähern kann. Dahin führen viele Wege. Vor allem pflege man die Einrichtung der Ferienkurse und errichte solche, wo sie noch nicht bestehen; man sei liberal gegen Lehrer, die für wissenschaftliche Arbeit etwas freiere Zeit wünschen, und nicht nur mit Urlaub, sondern auch mit Geld; man schaffe immer noch mehr Reisestipendien; man trenne nicht engherzig die akademische von der Schullaufbahn und fördere einen wünschenswerten Austausch, wie das früher so oft geschehen ist und jetzt immer seltener geschieht. Der alte F. A. Wolf hat doch recht. In seinem Ausspruch: „Habe Geist und suche Geist zu wecken!“ liegt die Quintessenz aller Lehrthätigkeit, die von einem philologischen Lehrer in Prima zu fordern ist.

Und darum ist es dankbar zu begrüssen, wenn ein Universitätslehrer wie Wilamowitz uns die Hand reicht. „In Eintracht und in edlem Wetteifer sollen sie daran arbeiten“, d. h. Universitätslehrer und Schulmänner. Vortrefflich; nur kann die Eintracht erst bestehen, wenn eine gegenseitige Verständigung hergestellt ist. Eine solche will dieses Schrift eben anbahnen helfen. Freilich beginnt es mit einem Widerspruch; aber eine Eintracht setzt doch ein aequum foedus voraus, kein societas leonina. In diesem Sinne erlauben wir

uns gegen Anschauungen Einspruch zu erheben, die aus einer Verwechselung akademischer und schulmässiger Thätigkeit entstanden sind. Die *μετάβασις ἐς ἄλλο γένος* hat ihre Gefahren. Aber wir verzweifeln nicht an der Möglichkeit der Verständigung. Nur muss sich der Gelehrte dazu verstehen, die Gedankengänge des Schulmanns nachzudenken und ihre Berechtigung anzuerkennen. Wir unsrerseits geben gern dem Danke Ausdruck für die reiche Anregung und Belehrung, die sein Lesebuch den Leitern und Lehrern der Gymnasien gewährt hat und ferner gewähren wird. Ja, wir sind so unbescheiden, eine Bitte anzuknüpfen.

Falls die Universität dem Schulleben mehr Aufmerksamkeit als bisher schenken will, wie wäre es, wenn die Unterrichtsverwaltung die Lehrer der Universität gelegentlich mit einer kommissarischen Thätigkeit betraute? Es würde für beide Teile lehrreich sein, wenn Wilamowitz z. B. beauftragt würde, den Königlichen Kommissar bei einer Reifeprüfung zu vertreten oder die Ergebnisse des altsprachlichen Unterrichts in irgend einer Anstalt zu revidieren. Erst dann wird die Eintracht erzielt sein, wenn jeder ein volles Verständnis für die Bedingungen der Thätigkeit des andern hat. Der edle Wetteifer wird so wie so nicht fehlen. Denn das traut uns Wilamowitz doch ohne weiteres zu, dass wir es mit der uns anvertrauten Jugend gut meinen und unser Bestes geben.

Unser Bestes aber müssen wir geben, wenn wir den Ernst dieser Zeit bedenken. Denn das glauben doch nur unheilbare Optimisten, dass der Schulfriede von 1901 dauernd sein kann. Schon kündigen einige Sturmvögel das kommende Unwetter an. Die Reformer werden nicht eher Frieden geben, als bis das letzte griechische Buch aus unsren Schulen verschwunden ist; das Latein kommt 10 Jahre später daran. Der Liberalismus vulgaris, dessen liebstes Kind die Schulreform ist, muss seinem Wesen nach intolerant sein. Darum wollen wir das Pulver trocken halten und auf der Hut sein und nicht auf die eigenen Truppen schiessen. Vielleicht ist auch hier das Getrennt-marschieren ganz erspriesslich. Wir

Männer der Schule kennen nur eine Fahne, und das ist die hellenische, und so soll uns denn auch ferner der Spruch geleiten, der schon unsren Vorgängern vorangeleuchtet hat:

> Wie die Blumen die Erd' und wie die Sterne den Himmel
> Zieren, so zieret Athen Hellas und Hellas die Welt.

Marburg, 3. Mai 1902.



R. Friedrich's Universitäts-Buchdruckerei (Inhaber Karl Gleiser).

